

A Pilot Study to Create a Structured Group Encounter Evaluating Scale for Junior High School Students : Focusing on the effects of SGE expected by teachers

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大石, 凌雅, 太田, 正義, 村上, 広美 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027940

中学生に対する構成的グループ・エンカウンター評価尺度作成の試み

—教師が期待する SGE の効果に着目して—

大石 凌雅^{※1} 太田 正義^{※2} 村上 広美^{※1}

^{※1} (静岡大学教育学研究科教育実践高度化専攻) ^{※2} (常葉大学教育学部)

A Pilot Study to Create a Structured Group Encounter Evaluating Scale for Junior High School Students:

Focusing on the effects of SGE expected by teachers
Ryoga OISHI Masayoshi OTA Hiromi MURAKAMI

要旨

現代の子どもたちが抱える様々な問題の背景として、子どもたちを囲む環境の変化による「かかわりの量的不足・質的不足」が指摘されている。そのため、学校においては子どもたちの体験活動の充実が求められており、SGE などのグループアプローチが導入されている。しかし、これらの活動において、評価する際に用いられてきた SGE 体験評価尺度は、大学生や社会人など、青年期後期以降の年代を対象に作成されており、中学生の SGE を評価する上で十分とはいえない。そこで現職の教師から聞き取り調査を行い、学校現場に即した SGE 評価尺度の作成を試みた。本研究の結果から、先行研究で示されたような因子に加えて、「教師との関係」や「友人関係」、「学級雰囲気」などの学校生活や授業に直接影響を与えるような因子が抽出された。

キーワード： 構成的グループ・エンカウンター 心理尺度 中学生

1. 問題と目的

現代の子どもたちについて、いじめや、コミュニケーション能力の低下など、様々な問題が指摘されている(文部科学省, 2013)。曾山(2014)は、子どもたちを囲む環境(家庭、地域等)の変化による、「かかわりの量的不足」や、「見る・聞く・話す」等に関してもインターネットや SNS を介した間接的なかかわりが増えるなどの、「かかわりの質的变化」が、ほどよい自尊心や適切なソーシャルスキルを育む機会を奪い、教師や友だちに向き合おうとしない子どもたちを生み出している可能性があるとし唆した。曾山(2014)が指摘したような、子どもを取り巻く環境の変化は子どもたちにとって必要な生活体験、社会体験、自然体験の不足にも繋がっている。必要な体験の不足はいじめや運動能力の低下など、子どもたちに様々な問題を引き起こす原因にもなり得ると考えられる。

文部科学省(2008)は、体験活動の充実について、学習指導要領の改定の際に、重要性を唱えている。また、文部科学省(2018)が報告した、第3次教育振興基本計画でも、引き続き子どもたちの自己肯定感や自己有用感を高めるために体験活動の重要性や、豊かな心を育成するための、体験活動の充実を測ることなどを目的に挙げている。つまり、現在の学校においては、意図的に、かつ効率よく効果的に体験の機会を提供する必要があると考えられている。

学校現場でも体験を充実させるための取り組みは全

国で行なわれている。例えば、さいたま市では、平成17年に「人間関係づくりプログラム」と「英会話」で構成される「潤いの時間」を創設し、小学校では年間18時間、中学校では年間12時間実施することで、人間関係構築に必要なスキルの習得を目指した。また、横浜市では平成19年に「子どもの社会的スキル横浜プログラム以下、(横浜プログラム)」を策定し、教育課程へ位置付けて体験の環境を学校の生活空間に創出した。横浜プログラムは、各学校や学級の実態に合わせて必要なグループアプローチを教育計画に組み入れ、実践していくプログラムである。同様にして、静岡県では、グループアプローチを用いた「人間関係づくりプログラム」が静岡県教育委員会によって、平成20年に策定された。

このように、学校における体験活動にグループアプローチを用いる試みは、10年以上前から取り組まれてきた。さらに、学校でのグループアプローチの効果を検証した研究は多くあり、効果が認められている(曾山, 2014; 広瀬・七条ら, 2014 など)。その中でも、本研究では学校現場で特に普及している、構成的グループ・エンカウンター(以下 SGE)に着目した。

SGE とは、ファシリテーター(リーダー)が主導権をとって、課題を与えたりエクササイズをさせたりするグループである(國分, 1981)。水野(2015)は、SGE の概要について、参加者が「エクササイズ」と呼ばれる他者とのふれあいを促進するためのコミュニ

ケーション課題に参加し、それを通して感じたこと、気づいたことを自由に語り合い、互いの感情や認知を共有しあう(これを「シェアリング」という)ことで、自分への気づき、他者に対する気づきを得て、自己発見・他者理解を深めていき、最終的には、個人の心理的成長を促すことを目指すというものであると述べている。こうしたSGEの効果を測定する尺度は、片野(2007)や水野(2013)のものがある。

片野(2007)は、集中的グループ体験であるSGE体験コースに参加した成人126名(男44名、女82名)を対象に、SGEグループ過程尺度と、SGE個人過程尺度を作成した。このSGEグループ過程尺度はメンバー相互の受容や被受容、他者の発言に対する、理解的態度や共感的理解に着目して開発している。SGE個人過程尺度はあるがままの自己が意識化され、非言語的または言語的コミュニケーションによって表現・主張されることに着目する尺度として作成した。また、水野(2013)は、近畿圏の大学1年生342名(男子116名、女子226名)を対象に、SGE体験評価尺度を作成した。このSGE体験評価尺度は、今までのSGEに関する文献の著述から、SGE体験で得られることの要諦を抽出し、尺度項目を作成したものである。

これらの代表的なSGE評価尺度(片野,2007;水野,2013)は、ともに大学生や社会人など、青年期後期以降の年代を対象に作成されている。教育活動について、文部科学省(2009)は、青年期を青年期前期、青年期中期と分け、発達段階に応じた支援の必要性を訴えている。例えば、エリクソンの発達課題(Erikson,1994)上は同じ青年期に分類される中学生と大学生以降では、生活のスタイルが大きく異なる。義務教育課程である中学校段階(青年期前期)においては、学校は日常生活の大部分を占める生活の場である。そのような重要な生活の場で体験活動の一環として行われるSGEと、大学生が授業で実践するSGEとでは、その導入の意味合いや効果は大きく異なるのではないだろうか。さらに、中学生にとっても、振り返りには認知欲求(その人が普段からどれだけきちんと考えたり、それを楽しんだりする動機づけがあるのか)などが高まる効果があるといわれている(石原・泰山,2020)。そのため、中学生の発達段階に適したSGE評価尺度を作成することは、中学生自身がSGEの意味づけをするための1つのツールにもなり得ると考えられる。そこで、中学生の発達段階に合わせた尺度を作成することで中学生の心理的成長について捉えるとともに、彼らの支援にもなり得るツールを提供できると考えた。

また、中学生年代に適したSGE尺度を作成するためには、中学生の生活の場である学校という場において、SGEのどのような概念が重要視されているのか(つまり、どのような効果が期待されているのか)といった視点を押さえておく必要があるだろう。そこで、

本研究では、学校におけるSGEの主な実践者である教師が期待するSGEの効果について調べることにした。

以上を踏まえ、本研究の目的は、中学生への授業でのSGE実践に適した、つまり中学生の発達段階に適し、かつ学校という場に即した尺度を作成することである。

2. 予備調査：質問項目の作成と暫定尺度の構成

教師がSGEに期待する効果を明らかにするために、中学校教員を対象としたインタビュー調査を行い、質問項目を作成した。

(1) 調査対象者

調査対象者は、教職経験10年以上のSGEを学級経営などで用いたことがある中学校教員5名(経験年数12年1名、13年2名、14年1名、18年1名)であった。

(2) 調査時期

調査は、2019年12月に実施した。

(3) 調査内容

半構造化インタビューを用い、筆者との1対1形式にて行った。「SGEに期待する効果は何か。」「SGEを実際に行なって生徒に身についたと感じる力は何か。」の2点について口頭にて尋ね、回答を筆記にて記録した。

(4) 結果

聞き取り調査の結果から、学校生活にかかわる内容のキーワード抽出を行なった。その結果、79個のキーワードが得られた。得られたキーワードを、心理学を専門とする研究者1名と、教職大学院にて、生徒指導について学んでいる院生6名で分類した。分類は、キーワードをカード化して内容を確認し、類似したものをカテゴリーとしてまとめた。その結果、第1カテゴリーは、「自己開示できるようになる」や「自分の知らない自分を知る」などからなり、自分自身をどう捉えるかに関する項目であったため、「自己理解」とした。第2カテゴリーは、「友達の意外な一面を知れた」や「他人を思いやる」などからなり、他者についてどのように理解しているかに関する項目であったため、「他者理解」とした。第3カテゴリーは、「コミュニケーション能力」や「生徒同士の関係性の構築」などからなり、友人との関係についての項目であったため、「子ども同士の関係」とした。第4カテゴリーは、「クラスの雰囲気が良くなって欲しい」「優しい言葉かけが増えて欲しい」などからなり、クラスの雰囲気に関わる項目であったため、「学級雰囲気」とした。第5カテゴリーは、「伝えるスキルを習得して欲しい」や「グループ学習への足掛かり」などの授業への直接的な影響を求めていることから「授業に取り組む姿勢」とした。得られた5つのカテゴリーに適した項目を先行研究(青木,2011;江村・大久保,2012;榎

Table1 構成的グループエンカウンター評価尺度暫定項目

＜自己理解＞	＜他者理解＞	＜子ども同士の関係＞
私は自分自身に対して満足している	私は他の人の話を聞いて共感することができる	私の友だちは私のことならだいたい知っている
私は自分のことを積極的に話すことができる	私は相手の立場に立って話を聞くことができる	私は友だちに充分受け入れられていると思う
私は自分自身について新たな発見があったと思う	私は他の人の気持ちを受け入れることができる	私の友だちは私を絶対裏切らないと思う
私は自分に自信があると思う	私は自分とは違う意見を聞いて、新たな発見をすることができる	私は友だちとはだいたい意見が合うと思う
私は今までに、新しい自分の一面を発見したり、気付いたりしたことがある	私は自分と違う考え方を聞いても受け入れることができる	私は友だちとは気持ちが通い合っていると思う
今の自分はこのままで良いと思う	私は自分とは考えが違っても、素直に耳を傾けることができる	私は友だちと違う意見でも自分の意見はきちんと言う
私は自分の行動や考え方の癖をわかっている	私は他の人の性格や特徴をつかむのが得意だ	私は友だちの考えていることならだいたいわかる
自分には新たな可能性があると思う	私は他の人の気持ちがよくわかる	私は友だちを信頼している
私は他の人と考えが違っていても、自分の意見が言える	私は他の人の考え方を尊重することができる	私はクラスの誰とでも話すことができる
私は前向きな方だと思う	私は他の人に対する気配りができる	私は心から親友と言える友だちがいる
＜学級雰囲気＞	＜授業に取り組む姿勢＞	＜教師との関係＞
このクラスは学校の決まりやみんなで決めたことを守れると思う	私は考えをまとめることが得意だ	先生は私の言うことを真剣に聞いてくれる
このクラスには人の気持ちがわかる優しい人があると思う	私はわからないことがあると質問したくなる	先生は私といろいろな話をしてくれる
このクラスは授業中と休み時間のけじめがあると思う	私は自分で理解したことを友だちに伝わるように工夫している	先生は先生自身の経験を話してくれる
このクラスは発表を間違えた人や、できない人を笑ったりからかったりすることが多いと思う	私は自分で理解したことを友だちに伝わるように工夫することができる	先生は悪いことをした時叱ってくれる
このクラスで行うグループ活動は楽しいと思う	私は新しいものにチャレンジすることが好きである	先生は私がしたことに対して褒めてくれる
このクラスは学校の行事などにやる気を出すと思う	私は授業では積極的に発言する	先生はわかりやすく教えてくれる
このクラスは苦手なことでも頑張っている友だちを応援することができると思う	私はできるだけ多くの立場からものごとを考えることが得意である	困っている時に先生は励ましてくれる
このクラスは授業中、一生懸命に取り組むと思う	私は難しい問題に対しても、取り組み続けることができる	先生は私の気持ちをわかってくれる
このクラスは活発に発言する人や笑顔の人が多い	私は学んだことを説明することが得意だ	先生は自分の相談に乗ってくれる
このクラスは授業中たくさんの方が意見を言うことができると思う	私は自分で理解したことを友だちに説明することが得意だ	先生は誰にでも公平に接してくれる

本, 1999 ; 三島・宇野, 2004) を参考にして 10 項目ずつ選び、計 50 項目の質問紙を作成した。この質問項目については、先の研究者とは異なる、心理学を専門とする研究者 1 名と確認した。作成した項目が学校現場に即したものになっているか確認するために、A 市立 B 中学校の校長、教頭と協議した。その結果、教師の働きかけや、指導方法による影響を加味し、第 6 カテゴリーに「教師との関係」を加えることとした。第 6 カテゴリーの項目についても、先に示した手順と同様、先行研究をもとに 10 項目を選定した。結果、6 因子構造、各因子 10 項目からなる計 60 項目の評価尺度を作成した。作成した項目の内容や表現について、再度、研究者 1 名と、A 市立 B 中学校の校長、教頭の 2 名と共に確認し、文言の微修正を行なった。以上の手続きを経て、作成された 60 項目を本研究では、構成的グループ・エンカウンター評価尺度として本調査を実施することとした。各カテゴリーと項目例については Table1 に示す。

3. 本調査：尺度の開発と信頼性、妥当性の検討

作成した質問項目の因子や信頼性、妥当性を検討するために、中学生を対象に質問紙調査を行った。

(1) 調査対象者

調査対象者は、A 市立 B 中学校 1～3 年生 505 名(男子 250 名、女子 255 名)であった。

(2) 調査時期

調査は、2020 年 2 月に実施した。

(3) 調査内容

①フェイスシート

性別や学年、クラス、追跡調査を行うための誕生日を問う質問に加えて以下の項目を尋ねた。

②構成的グループ・エンカウンター評価尺度

予備調査で作成された、「自己理解」、「子ども同士の関係」、「他者理解」、「学級雰囲気」、「授業に取

り組む姿勢」、「教師との関係」6 因子 10 項目ごとの 60 項目について「あてはまる」(5 点) から「あてはまらない」(1 点) の 5 件法で回答を求めた。

(4) 倫理的配慮

倫理的配慮として、質問紙の内容については、A 市立 B 中学校の校長、教頭、各クラス担任に内容を確認してもらい、了承を得た上で実施した。また、アンケート対象者(対象生徒)に対しては、質問紙の回答の前に、担任から、回答は強制ではないこと、答えたくない場合には拒否ができること、回答の有無や回答内容が成績に関係することはないこと、情報の取り扱いについて、実施前に担任が口頭で説明した。

上記手続きを経て、回答に同意が得られた生徒のデータのみを使用した。

4. 結果

質問紙調査で得られたデータは、全て IBM SPSS Statistics 26 にて統計処理を行った。

(1) 調査対象者の概要

A 市立 B 中学校 1～3 年生 505 名に質問紙調査を実施したところ、有効回答数は 497 名であった。対象者の詳細を Table2 に示す。

Table2 調査対象者の内訳

	男子	女子	計
学年	1年	89	165
	2年	90	172
	3年	72	160
	246	251	497

(2) 構成的グループ・エンカウンター評価尺度の構成と信頼性の検討

予備調査で作成した 60 項目について、因子分析(最尤法, Promax 回転)を行った。その結果、因子負荷量が.40 に満たない 14 項目を削除し、再び最尤法・Promax 回転を行った。ここで再度因子負荷量が.40

Table3 構成的グループ・エンカウンター評価尺度に対する因子分析結果（最尤法・Promax 回転）

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I. 教師との関係 ($\alpha=.917$)									
困っている時に先生は励ましてくれる	.91	-.10	.16	-.08	.01	.04	-.03	-.03	-.04
先生は私の相談に乗ってくれる	.90	-.08	.09	-.05	.04	-.09	.01	-.06	.05
先生は私の気持ちをわかってくれる	.84	.18	.07	-.06	-.10	.08	-.11	-.06	-.02
先生は私のしたことに対して褒めてくれる	.74	-.06	-.02	.02	-.01	.00	.14	-.02	.00
先生は私の言うことを真剣に聞いてくれる	.73	.13	-.10	.05	.00	.04	-.03	-.04	-.04
先生は誰にでも公平に接してくれる	.69	-.04	-.04	.07	-.06	.03	-.17	.06	.03
先生は私といろいろな話をしてくれる	.65	.00	.02	-.06	.10	-.01	.05	.04	.05
先生はわかりやすく教えてくれる	.63	.07	-.17	.10	.04	.01	.05	.05	.00
先生は悪いことをした時叱ってくれる	.55	-.02	-.12	.12	-.05	-.12	.26	.04	-.03
II. 友人関係 ($\alpha=.842$)									
私は友だちを信頼している	.14	.76	-.05	.02	.07	-.02	-.12	-.01	.01
私の友だちは私を絶対に裏切らないと思う	.04	.74	-.12	.03	.03	.00	-.11	-.02	.10
私の友だちは私のことならだいたい知っている	-.01	.67	.07	-.25	.02	.08	.14	.04	-.05
私は心から親友と言える友だちがいる	-.08	.63	.10	.01	.07	-.06	.08	-.05	-.01
私は友だちとは気持ちが通い合っていると思う	-.04	.55	.13	.17	.01	-.04	.15	.04	-.05
私は友だちとはだいたい意見が合うと思う	-.12	.46	-.05	.35	-.12	.05	.06	.04	.05
III. 他者理解 ($\alpha=.833$)									
私は他の人の気持ちがよくわかる	.07	.17	.79	.00	-.05	-.04	-.18	.04	-.01
私は友だちの考えていることならだいたいわかる	-.05	.21	.71	-.17	-.07	-.11	.04	.08	.03
私は他の人の性格や特徴をつかむのが得意だ	-.06	-.10	.66	.02	.05	.02	-.01	.02	.02
私はできるだけ多くの立場から物事を考えることが得意である	-.03	-.21	.64	.02	.10	.04	.05	-.04	.11
私は他の人に対する気配りができる	.03	.07	.50	.32	-.03	.05	-.05	-.05	-.02
私は相手の立場に立って話を聞くことができる	.09	-.06	.48	.32	-.07	-.02	.03	.00	-.06
IV. 他者受容 ($\alpha=.807$)									
私は自分とは考えが違う人に対しても、素直に耳を傾けることができる	.07	-.01	-.02	.78	.04	.09	-.14	-.03	.02
私は自分と違う意見を聞いても受け入れることができる	-.05	-.02	-.01	.77	-.02	.09	.05	.03	-.12
私は他の人の考えを尊重することができる	.05	-.08	.07	.48	.06	-.09	.04	.09	.25
私は他の人の気持ちを受け入れることができる	.08	.17	.07	.47	-.03	.02	.12	-.04	-.02
私は自分と違う意見を聞いて、新たな発見をすることができる	-.02	-.01	.01	.41	.08	-.07	.28	-.04	.09
V. 自己主張 ($\alpha=.769$)									
私は友だちと違う意見でも自分の意見はきちんと言う	.00	.02	-.01	.04	.90	.01	-.04	.03	-.09
私は他の人と考えが違っていても、自分の意見が言える	-.05	.09	.09	.06	.85	-.07	-.08	-.01	-.02
私は授業では積極的に発言する	.04	.02	-.12	-.10	.50	.12	.07	-.06	.21
VI. 自尊感情 ($\alpha=.757$)									
私は自分に自信があると思う	.00	-.04	.04	.06	.07	.75	.13	.01	-.02
私は自分自身に対して満足している	.05	.08	-.02	-.06	-.09	.73	.11	.05	.02
今の自分はこのままで良いと思う	-.02	-.04	-.05	.16	.03	.66	-.27	.00	.03
VII. 自己理解 ($\alpha=.762$)									
私は自分自身について新たな発見があったと思う	.02	.06	-.12	-.02	-.10	.00	.86	.01	.09
私は今までに、新しい自分の一面を発見したり、気付いたりしたことがある	.03	-.03	.05	.09	.02	-.15	.81	-.04	-.05
自分には新たな可能性があると思う	-.04	-.05	.26	-.05	.10	.22	.44	-.04	-.08
VIII. 学級雰囲気 ($\alpha=.726$)									
このクラスは授業中と休み時間のけじめがあると思う	-.11	-.03	.10	.02	-.11	.03	-.02	.71	.01
このクラスは学校の決まりやみんなで決めたことを守れると思う	.01	.07	-.01	.01	.03	.04	-.14	.63	.08
このクラスは授業中、一生懸命に取り組むと思う	.20	-.12	.04	-.06	.04	.00	.10	.59	.02
このクラスは学校の行事などにやる気を出すと思う	.11	.08	-.09	.05	.14	-.03	.06	.46	-.14
IX. 外言化 ($\alpha=.842$)									
私は学んだことを説明することが得意だ	.02	.00	.02	.02	-.04	.00	-.01	.04	.99
私は自分で理解したことを友だちに説明することが得意だ	-.04	.11	.14	-.08	.11	.05	-.11	-.05	.58
因子間相関									
I		.45	.37	.48	.36	.30	.45	.51	.33
II			.51	.53	.30	.29	.43	.43	.19
III				.56	.46	.37	.57	.32	.45
IV					.42	.14	.54	.41	.34
V						.40	.56	.24	.53
VI							.43	.28	.35
VII								.39	.45
VIII									.22

に満たない 5 項目を削除し、最尤法・Promax 回転を行った。最終的な因子分析結果を Table3 に示す。第 1 因子は先生に対する質問 9 項目で構成されていることから、「教師との関係」因子と命名した。第 2 因子は、友人との関係性についての質問 6 項目で構成されていることから、「友人関係」因子と命名した。第 3 因子は、他者を理解しているかについての質問 6 項目で構成されていることから「他者理解」因子と命名した。第 4 因子は、他者の考えを受容したりする質問 5 項目で構成されていることから、「他者受容」因子と

命名した。第 5 因子は、自分の意見を発言できるかについての質問 3 項目で構成されていることから、「自己主張」因子と命名した。第 6 因子は、自分に対しての自信についての質問 3 項目で構成されていることから、「自尊感情」因子と命名した。第 7 因子は、自分の今までのことや自分の可能性についての質問 3 項目で構成されていることから「自己理解」因子と命名した。第 8 因子は、クラスの様子についての質問 3 項目で構成されていることから「学級雰囲気」因子と命名した。第 9 因子は、学んだことを説明したりするこ

とができるかについての質問 2 項目で構成されていることから「外言化」因子と命名した。作成した構成的グループ・エンカウンター評価尺度の信頼性を求めるために、Cronbach の α 係数を算出した。「教師との関係」因子が.917 (n=493)、「友人関係」因子が.842 (n=495)、「他者理解」因子が.833 (n=485)、「他者受容」因子が.807 (n=486)、「自己主張」因子が.769 (n=499)、「自尊感情」因子が.757 (n=499)、「自己理解」因子が.762 (n=490)、「学級雰囲気」因子が.726 (n=496)、「外言化」因子が.842 (n=501)であった。本尺度の構成は、もともと想定していた因子が分かれて、作成されたため、複数の概念が再構成されている。その結果、信頼性係数が下がってしまったと考えられる。しかし、全ての因子において信頼性係数は.70を上回っており、概ね尺度の信頼性が確認された。¹

5. 考察

(1) 尺度の構成について

尺度作成にあたり、6 因子を想定していたが、調査の結果本研究の構成的グループ・エンカウンター評価尺度は 9 因子で構成された。因子ごとにその特徴をみていく。

第 1 因子は「教師との関係」であった。学校生活における適応感においては、教師との関係は大きな割合を占める。小野寺・河村 (2005) は SGE が教師との関係に影響を与えることを述べており、SGE の実施にあたり重要な要素であると考えられる。

第 2 因子は「友人関係」である。岡田 (2000) によると、良い SGE を実施することで対象者の人間関係に変化が現れると述べられていることから、SGE の効果を測る上で必要な要素の 1 つだと考えられる。

第 3 因子、第 4 因子は、「他者理解」、「他者受容」である。水野 (2016) の研究によると SGE 体験による個人の心理的な成長プロセスでは他者理解、他者受容が最も達成されやすい項目であると述べられている。

第 5 因子、第 6 因子、第 7 因子、第 9 因子はそれぞれ「自己主張」、「自尊感情」、「自己理解」、「外言化」である。これらの因子は水野 (2013) のいう新自己表出、新自己受容、新自己発見を反映した項目となっている。また、大友 (2001) によると、SGE を実施することで話すことや、自分の気持ちを伝えるといったことに効果があると述べており、これらの因子は SGE 導入にあたって狙いとされることの多いものである。

第 8 因子は「学級雰囲気」である。佐々木・菅原 (2009) は、SGE を行うことで学級雰囲気が高まるこ

とを述べており、SGE の効果を測る上で重要な要素であるだろう。

このように、尺度の構成をみると概ね先行研究と同様の方向性を示していることから、中学生を対象とした SGE の尺度としての内容的妥当性が確認できた。

また、教師が SGE に期待する効果としては、因子の項目から、個人の成長と、集団の成長について考えているということがわかった。

(2) 中学生年代への SGE で重要となる要素

本研究の目的は、学校現場に即した SGE 評価尺度を作成することであった。作成した構成的グループ・エンカウンター評価尺度の構成をみると、今までの水野 (2013) で作成された SGE 体験評価尺度のような他者理解や自己理解に関する因子だけでなく、学校生活で児童生徒たちの中心に位置するような、友人との関係や、教師との関係、授業に影響してくるような学級雰囲気の因子が加えられていた。

先行研究の、水野 (2013) や片野 (2007) では、他者との関係性をみる因子について、教師や友人といった区別はなく、他者でまとめられている。しかし、小野寺・河村 (2005) が指摘しているように、SGE では実施者との関係性が重要である。また、大石 (2019) は、この実施者である教師との関係が良い生徒ほど、SGE の効果がより大きくなることを明らかにしている。このことから、SGE の体験を測るにあたっては、他者とひとまとまりにするのではなく、区別して捉えることに意味があると考えられる。さらに、友人関係についても、本研究の対象である中学生という年代にとって学校生活を送る上で、友人との関係は重要な要因の 1 つである (大久保, 2005)。そのため、友人関係に関する因子が独立してみられたことは、より中学生の発達段階に即した尺度が提示できたと考えられる。また、これまでの SGE 尺度では、対人関係の影響について一対一の関係でしか検討されていなかった。しかし、学校という場面で SGE は、集団での活動や、クラスの雰囲気をより良くするために用いられることが考えられる。さらに、SGE はシェアリングによって始めて完成する (櫻井, 2013) と述べられているように、振り返りが重要である。そのため、評価尺度のようなツールを活用することで、学校での活用の幅が広がり、中学校でのより効果的な SGE の活用に役立つだろう。つまり、問題で述べた、学校現場での体験活動の充実に寄与できる。以上のことから、本尺度は、中学生への授業での SGE 実践に適した尺度として、活用可能性があるだろう。

6. 今後の課題

今後の課題として以下の 2 点を述べる。まず 1 点目は、本尺度における妥当性についてである。本研究

¹ Kaplan&Saccuzzo (2005) によると、信頼性係数について、学術研究であれば.70 から.80 程度で十分という記述より判断した。

では先行研究で用いられている既存の尺度項目との比較から妥当性の検討を行った。今後は、本研究で用いた構成的グループ・エンカウンター評価尺度とともに、先行研究で用いられている、構成的グループ・エンカウンター評価尺度（水野，2013；片野，2007）の項目との相関をみるなどの方法を用いて SGE による効果を正確に測る尺度になっているのかの内的妥当性の検討を行っていきたい。

次に 2 点目は、項目数の多さについてである。本研究で作成した構成的グループ・エンカウンター評価尺度は 9 因子 41 項目からなる尺度である。これから実際に学校現場で使用していき、再度因子分析をおこなうことで質問項目を精査し、より使いやすい尺度になるよう洗練していく作業が必要である。

謝辞

本研究を進めるにあたり、多くの方々からご指導とご協力をいただきました。大学院入学当初から温かく研究指導をしてくださった原田唯司先生をはじめ諸先生方、さまざまな意見や一緒に分析を行ってくれた大学院生の皆さんに深く感謝いたします。また、調査に協力してくださった A 市立 B 中学校の校長先生、教頭先生をはじめ諸先生方や生徒の皆さんに深く感謝いたします。本当にありがとうございました。

参考文献

- 青木万里. (2011). 他者理解尺度の作成と活用実践. 鎌倉女子大学紀要, (18), 39-51.
- 江村早紀 & 大久保智生. (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連: 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討. 発達心理学研究, 23(3), 241-251.
- 榎本淳子. (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化. 教育心理学研究, 47(2), 180-190.
- Erikson, E. H. (1994). Identity and the life cycle. WW Norton & Company.
- 広瀬明子 & 七條正典 & 岡田涼. (2014). 「人間関係づくりプログラム」を活用した学校適応感を高める効果的な支援の在り方に関する研究. 香川大学教育実践総合研究, 29, 49.
- 石原浩一 & 泰山裕. (2020). フィードバックと振り返りが学習者の認知欲求に及ぼす影響の検討. 日本教育工学会論文誌, 44(1), 105-113.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2017). Psychological testing: Principles, applications, and issues. Nelson Education.
- 片野智治. (2007). 構成的グループエンカウンター研究 SGE が個人の成長におよぼす影響 図書文化社 國分康孝. (1981). エンカウンター 心とこころのふれあい 誠心書房
- 三島美砂 & 宇野宏幸. (2004). 学級雰囲気に及ぼす教師の影響. 教育心理学研究, 52(4), 414-425.
- 水野邦夫. (2016). 単発・研修型による構成的グループ・エンカウターのプロセスに関する研究: 感情的変化と心理的成長感をもとに. 帝塚山大学心理学部紀要, 5, 11-18.
- 水野邦夫. (2015). 構成的グループ・エンカウターのプロセスに関する一研究: 自由記述データの計量テキスト分析による検討. 帝塚山大学心理学部紀要, 4, 57-65.
- 水野邦夫. (2013). 構成的グループ・エンカウンターにおける体験の測定: SGE 体験評価尺度作成の試み. 帝塚山大学心理学部紀要, 2, 41-56.
- 文部科学省. (2018). 「第3次教育基本振興計画」
- 文部科学省. (2013). いじめの問題についての対応について
- 文部科学省. (2009). 子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題.
- 文部科学省. (2008). 「体験活動事例集-体験のススメ」
- 大石凌雅. (2019). 中学生を対象としたグループアプローチの効果の検討 常葉大学教育学部心理教育学科 2018 年度卒業論文 (未公開)
- 大久保智生. (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因-青年用適応感尺度の作成と学校別の検討一. 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大友秀人. (2001). コミュニケーション能力高めるためのトレーニング方法の開発とその効果に関する研究-構成的グループエンカウンターを用いて-. 青森明の星短期大学研究紀要, 27, 1-16.
- 岡田弘. (2000). エンカウターのよしあしとは 國分康孝 & 國分久子 & 片野智治 & 岡田弘 & 加勇田修士 & 吉田隆江. (2000). エンカウンターとは何か-教師が学校で生かすために-. 図書文化社.
- 小野寺正巳 & 河村茂雄 (2005). ショートエクササイズによる継続的な構成的グループ・エンカウンターが学級適応に与える効果. カウンセリング研究, 38, 33-43
- 櫻井由美子. (2013). 単発型構成的グループ・エンカウターのエクササイズによる気分の変化. 茨城キリスト教大学紀要. II, 社会・自然科学, 47, 237-246.
- 佐々木正輝 & 菅原正和. (2009). 小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター (SGE) の有効性. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, (8), 107-117.
- 曾山和彦. (2014). 小学校 5 年児童を対象とした短時間グループアプローチの実践. 名城大学教職センター紀要= Bulletin of Center for Teacher Education, 11, 27-33.